

El contexto importa: reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes

Balarin, María

Postprint / Postprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Balarin, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. In *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 27-53). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51801-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO IMPORTA: REFLEXIONES ACERCA DE CÓMO EL CONTEXTO Y LA COMPOSICIÓN ESCOLAR AFECTAN EL RENDIMIENTO Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES

María Balarín

Resumen

El punto de partida de este balance es la idea de que, en sistemas complejos como el educativo, los resultados son producto de interacciones dinámicas entre actores, contextos —culturales, sociales e institucionales— y políticas, por lo que resulta imposible reducir los resultados a un conjunto singular, específico y replicable de determinaciones.

El balance busca profundizar en esta idea explorando la forma en que los contextos influyen en el rendimiento educativo de los estudiantes. Para ello, el trabajo analiza las críticas recientes que la sociología de la educación, y especialmente los estudios sobre los efectos de la composición escolar, han hecho a la investigación sobre «eficacia escolar». La literatura sobre composición escolar muestra de qué manera los contextos escolares y las características —por ejemplo, socioeconómicas y étnicas— del alumnado afectan los procesos organizativos, las prácticas de enseñanza y los demás factores intraescolares que la literatura sobre eficacia escolar identifica como asociados al rendimiento educativo.

A partir de estas ideas, el balance plantea una lectura de una serie de estudios realizados en el Perú sobre factores asociados al rendimiento educativo, así como respecto a la presencia de un alto grado de segregación en el sistema educativo peruano, que sugieren algo similar: la importancia de tomar más en cuenta el efecto de los contextos educativos y de empezar a pensar en políticas educativas más contextualizadas.

Introducción

Con frecuencia, las políticas educativas parecen operar basándose en el supuesto de la homogeneidad de la realidad escolar, y por ello plantean recetas comunes para realidades educativas que, en la práctica, son sumamente diversas. De igual modo, cuando se publican los resultados de las evaluaciones de rendimiento educativo —sean estas las evaluaciones nacionales, las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) u otras—, la lectura que hacemos de estos tiende a ser generalizadora.

Así, solemos encontrar ideas recurrentes acerca de la necesidad de implementar «buenas prácticas docentes» en todas las escuelas, como si esas prácticas existieran por fuera de la organización escolar y de los contextos en que las escuelas operan —«si identificamos a los mejores docentes y los llevamos a las escuelas más necesitadas, estas mejorarán»—. Así también, en los imaginarios de política aparece la idea de las «escuelas eficaces» y la convicción de que si estas pudieran replicarse de manera equitativa en todo el país, las brechas de rendimiento se cerrarían: «Si tan solo pudiésemos identificar cuáles son los principales procesos presentes en las escuelas de Moquegua —la región que de forma recurrente tiene los mejores resultados en las evaluaciones censales de rendimiento—, podríamos quizá replicar esos procesos en todas las escuelas del país y estas mejorarían». A este tipo de ideas podríamos añadir las que hacen referencia a las bondades, supuestamente universales, de ciertos tipos de gestión —usualmente la privada— para alcanzar buenos resultados de aprendizaje, y que ignoran que entre las escuelas privadas hay tantas diferencias —si es que no más— como en las del sector público, y que la calidad no es prerrogativa exclusiva de determinado tipo de gestión.

A diferencia de lo que estas ideas comunes sugieren, la investigación educativa y la teoría social nos dicen que, en educación —como en muchos otros ámbitos de lo social—, las generalizaciones de este tipo no funcionan porque los contextos, las características y las dinámicas socioeconómicas,

geográficas, étnicas y de género afectan lo que ocurre al interior de las escuelas y los resultados que estas pueden lograr. En sistemas complejos, como el educativo, los resultados son producto de interacciones dinámicas entre actores, contextos —culturales, sociales e institucionales— y políticas, por lo que resulta imposible reducir los resultados a un conjunto singular, específico y replicable de determinaciones (Archer 1995, Pawson y Tilley 1997).

Este balance de investigación busca profundizar en esta idea explorando la forma en que los contextos —sociales, culturales, familiares— influyen sobre el rendimiento educativo de los estudiantes. Para ello, el trabajo analizará las críticas recientes que la sociología de la educación, y especialmente los estudios sobre los efectos de la composición escolar, han hecho de la investigación sobre «eficacia escolar». Esta literatura muestra en qué forma los contextos escolares y las características de la composición del alumnado en las escuelas afectan los procesos organizativos, las prácticas de enseñanza y los demás factores que la literatura sobre eficacia escolar identifica como asociados al rendimiento educativo. El balance buscará luego vincular estas ideas con diversos estudios realizados en el Perú sobre factores asociados al rendimiento educativo, así como sobre la presencia de un alto grado de segregación en el sistema educativo peruano, que sugieren algo similar: la importancia de tomar más en cuenta el efecto de los contextos educativos y de empezar a pensar en políticas algo más contextualizadas.

Para terminar, el trabajo propone algunas ideas sobre cómo se podrían tomar en cuenta estas consideraciones en la investigación y en la política educativa. Para lo primero, se resalta la necesidad de combinar miradas cuantitativas con enfoques cualitativos, con el fin de analizar la forma en que diferentes factores contextuales influyen en las dinámicas escolares y los aprendizajes. Para lo segundo, el trabajo considera algunos ejercicios recientes realizados en el país con el propósito de establecer tipologías de contextos territoriales, y se plantea la necesidad de construir indicadores más robustos que consideren las dinámicas —y no solo los factores— que explican las diferencias de rendimiento.

1. ¿Puede la escuela «compensar por la sociedad»?

Uno de los debates más intensos en el campo de la investigación educativa gira en torno a la pregunta de si las escuelas pueden o no «compensar por la sociedad»; es decir, compensar las carencias socioeconómicas y familiares de los estudiantes. Desde la década de 1960 en adelante, gran parte de la sociología de la educación —encarnada en figuras como Bernstein, Bourdieu, Bowles y Gintis, Coleman, Lareau, etcétera (véase Bernstein 1960, Bowles y Gintis 2002, Bowles, Gintis y Groves 2010, Coleman 1968, Lareau 1987, Bourdieu 1997)— ha mostrado las formas complejas en que los sistemas educativos contribuyen a reproducir —y a veces a profundizar— los patrones de segregación social. Los autores mencionados han explorado ideas que van desde los patrones de selección escolar y de autoselección por parte de las familias, los códigos tácitos que median la experiencia educativa, las características y oportunidades de aprendizaje que brinda el currículo, hasta las formas en que el capital cultural de las familias media la experiencia escolar.

Si bien gran parte de esta literatura ha buscado contribuir en forma positiva a los debates de política —fomentando discusiones acerca de cómo reducir las brechas entre grupos de estudiantes—, muchos consideraban que lo que quedaba era un mensaje reduccionista: la idea de que «la educación no puede compensar por la sociedad» (Bernstein 1970). Esta idea llevaba a un derrotismo en extremo desmotivador para aquellos educadores abocados a marcar una diferencia positiva en la experiencia educativa de los estudiantes.

La perspectiva de investigación sobre «eficacia y mejoramiento escolar» surge en este contexto, como una respuesta a la mirada a veces desesperanzada que surgía de la sociología de la educación, y que, a diferencia de esta última, busca mostrar lo que las escuelas y los docentes sí pueden hacer por sus estudiantes. La investigación sobre eficacia escolar se concentra, entonces, en identificar aquellos procesos o «factores asociados» al rendimiento estudiantil.

La extensa literatura producida desde esta perspectiva ha servido para resaltar una serie de procesos escolares que hoy se reconocen como fundamentales para la obtención de buenos resultados educativos. En una revisión de la literatura sobre eficacia escolar, Murillo (2008) menciona los

siguientes: el sentido de comunidad en la escuela —metas compartidas, consenso, trabajo en equipo—, el liderazgo educativo, el clima escolar y de aula, las altas expectativas de aprendizaje, la calidad del currículo y de las estrategias de enseñanza —lo que incluye las oportunidades de aprendizaje a las que los estudiantes están expuestos—, la organización del aula, las prácticas de seguimiento y evaluación, el aprendizaje organizativo —incluyendo las oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos—, el compromiso e implicación de la comunidad educativa y los recursos educativos. Todos estos elementos —que dan cuenta de algunas de las principales dimensiones del proceso educativo, pero dejan fuera las variables de contexto— son reconocidos hoy en día como claves para generar una buena experiencia educativa y aprendizajes óptimos entre los estudiantes.

El problema con esta perspectiva es, por un lado, que el énfasis casi exclusivo en los factores intraescolares ha llevado a descuidar los factores extraescolares —como, por ejemplo, las características familiares y demás elementos del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes— y, sobre todo, la forma en que escuelas y contextos interactúan dando lugar a dinámicas específicas que afectan la organización escolar, las prácticas pedagógicas y la experiencia educativa de los estudiantes. Si aceptamos los elementos mencionados por Murillo (2008), ¿cómo determinar qué permite que unas escuelas logren establecer buenas prácticas y otras no? Como señalan Thrupp y Lupton (2006: 308),

usualmente hay mucha más discusión acerca de las variaciones en las características internas de la organización y de las prácticas escolares (ej. aspectos del liderazgo, la administración o la pedagogía) que acerca de los distintos contextos que pueden explicar estas variaciones. Estos elementos contextuales incluyen diferencias en las características de la composición escolar (nivel socio-económico, etnicidad, turbulencia¹ ...)

1 En la literatura, la «turbulencia» hace referencia al nivel de movilidad de los estudiantes de una escuela a otra. Por ejemplo, cuando un estudiante cambia de escuela con mucha frecuencia se dice que tiene una trayectoria turbulenta, o las escuelas con una alta tasa de rotación de sus estudiantes pueden ser calificadas como escuelas con una población turbulenta.

y en las características de la ubicación de las escuelas (si son urbanas o rurales, el tipo de políticas regionales o locales a las que están expuestas, etc.).

Este énfasis casi exclusivo en los factores intraescolares ha sido particularmente grave, dada la influencia que el enfoque de eficacia escolar ha tenido sobre la formulación de políticas educativas, y que se explica, en buena medida, por la aparente capacidad de este enfoque de proponer recetas de política genéricas. Al descuidar los efectos de los contextos sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, las políticas genéricas surgidas desde la investigación sobre eficacia escolar no solo no han tenido el éxito esperado, sino que con frecuencia han contribuido a acentuar las diferencias entre escuelas.

Como señalan Lauder y otros (2010), el debate entre la perspectiva de eficacia escolar y la perspectiva sociológica que resalta los efectos de la composición escolar y del contexto es crucial para la política educativa, pues determinará el énfasis que las políticas pongan en mejorar la gestión escolar y el desempeño docente, el tipo de exigencias que se les plantee a escuelas con distintas características, así como la puesta en marcha —o no— de acciones orientadas a compensar —por ejemplo, mediante estrategias y financiamiento diferenciado— las diferencias entre escuelas que atienden a alumnos con distintas características.

2. Ideas recientes sobre la relación entre composición escolar y dinámicas intraescolares

El estudio de los efectos de la composición escolar sobre los resultados de aprendizaje se convierte en uno de los principales campos de investigación educativa a partir del trabajo seminal de Coleman y otros (1966) respecto al significado de la igualdad de oportunidades en la educación. En dicho trabajo, los autores plantean una hipótesis según la cual el grupo de pares

con el que los estudiantes comparten el espacio de la escuela tiene un impacto importante en su motivación, sus aspiraciones y sus actitudes hacia la educación, y con ello sobre su rendimiento educativo.

En los casi 50 años que han transcurrido desde la publicación de Coleman, diversos estudios realizados desde la sociología de la educación han buscado poner a prueba esta hipótesis. Como vimos, la investigación sobre eficacia escolar surge justamente como una reacción a las ideas originales de Coleman, e intenta encontrar aquellos factores en los que las escuelas sí pueden marcar la diferencia con respecto a los resultados de aprendizaje. A lo largo de este tiempo, las perspectivas —tanto conceptuales como metodológicas— a partir de las cuales se analizan los efectos de la composición escolar han tenido un desarrollo notable.

Uno de los problemas de la formulación inicial de Coleman es que planteaba una relación demasiado lineal entre la composición escolar y el rendimiento educativo, lo que lo llevaba a caer en un determinismo similar, aunque inverso, al que encontramos en la investigación sobre eficacia escolar. La investigación más reciente ha mostrado que dicha relación es mucho más compleja e indirecta: el contexto y la composición escolar impactan en el aprendizaje mediante sus efectos en la organización interna de las escuelas; es decir, justamente en aquellos factores —el liderazgo, el clima escolar, las expectativas docentes, etcétera— que la investigación sobre eficacia escolar resalta como características fundamentales de una escuela buena o «exitosa». Una de las conclusiones más fuertes a las que se llega, entonces, es que «muchos de los factores identificados por la investigación sobre eficacia y mejoramiento escolar son difíciles de replicar porque si bien ocurren en las escuelas, no son, sin embargo, *causados por* las escuelas» (Thrupp y Lupton 2006: 310).

Al respecto, Thrupp, Lauder y Robinson (2002: 484) señalan lo siguiente:

Lo que esta reformulación de la hipótesis original sobre los efectos de la composición escolar sugiere es que esta puede tener efectos más amplios sobre la organización escolar y el rendimiento educativo de lo

que Coleman et al. originalmente pensaron. [...] la literatura sugiere que los efectos de la composición van más allá de los procesos de influencia mutua [entre pares] que se dan al interior del aula y de la escuela, y afectan también a los procesos pedagógicos, a la organización escolar y a los procesos administrativos.

Si bien la investigación sobre los efectos de la composición escolar se ha concentrado sobre todo en la composición socioeconómica de los estudiantes, en años recientes la perspectiva se ha ampliado para incluir otros elementos contextuales como la etnicidad, la habilidad previa, la presencia de necesidades especiales de aprendizaje, las dinámicas familiares y locales, y las características de los mercados educativos. Lo que se plantea es que estos elementos del contexto afectan las prácticas intraescolares y dan lugar a dinámicas organizacionales y a resultados de aprendizaje igualmente específicos.

Una de las revisiones más exhaustivas de los hallazgos de la investigación sobre los efectos de la composición escolar y el contexto se puede encontrar en Thrupp, Lauder y Robinson (2002). En dicha revisión encontramos que, ya desde la década de 1980, se dieron a conocer importantes estudios que avalan la hipótesis de que los efectos de la composición escolar sobre el rendimiento se revelan en forma indirecta, a partir de su influencia sobre los procesos intraescolares. Estudios como los de Barr y Dreeben (1983), y Bryk, Lee y Smith (1990), por ejemplo, muestran de qué manera las características de los estudiantes influyen significativamente en la oferta curricular de las escuelas, así como en el trabajo de los docentes, cuyas decisiones pedagógicas —contenido, ritmo, organización del aula, etcétera— y expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes están fuertemente influenciadas por su percepción de las características de ellos y sus familias.

En el caso de Bryk y otros (1993), los autores comparan el rendimiento de alumnos de escuelas católicas y no-católicas. Si bien encuentran un efecto significativo de la composición socioeconómica sobre el rendimiento en general, encuentran un mayor rendimiento en las escuelas católicas, que ellos atribuyen al «ambiente normativo» de estas, que permite «minimizar

los problemas de disciplina, y facilita la realización del trabajo académico» (270). Según los autores, ello se explica por la relación cercana entre la escuela y la familia, característica de estos centros educativos. Esta relación estrecha entre ambos ámbitos ha sido resaltada por la literatura como un factor importante para la eficacia escolar. Sin embargo, no se trata de una relación fácil de construir y menos aún de replicar. La conclusión de los autores es que las familias de las escuelas católicas con mayor rendimiento presentan características particulares que facilitan este tipo de relación estrecha con la escuela. Esto llevó a Thrupp y otros (2002: 492) a afirmar que, en general, «las escuelas forman subconjuntos auto-seleccionados [de familias] que permiten la mediación de los efectos de composición en las escuelas católicas explicando, así, su mejor rendimiento».

Este es un hallazgo interesante y que, en un contexto como el peruano, podría explicar el mejor rendimiento de escuelas como las de Fe y Alegría y otras redes de escuelas parroquiales católicas, que a pesar de que trabajan con alumnos de contextos vulnerables, logran mejores rendimientos que otras escuelas públicas con una composición similar. Si bien autores como Lavado, Cueto y otros (2015) atribuyen esto únicamente al modelo de gestión de estas escuelas, es sabido que los colegios Fe y Alegría mantienen un patrón de relación muy estrecho con las familias de sus estudiantes, algo que no siempre resulta fácil de establecer y que podría indicar la existencia de patrones de autoselección entre las familias que buscan matricular a sus hijos en estas escuelas.² Este tipo de hallazgos podrían ser significativos también para el Perú, donde Balarin y Cueto (2007) encontraron serias limitaciones en las posibilidades de un grupo de padres de familia en situación de pobreza para participar en la educación de sus hijos, tema que discutiremos más adelante.

En un estudio de gran escala, Sui-Chu y Willms (1996) analizan la información proveniente del Estudio Longitudinal Nacional sobre Educación (NELS por sus siglas en inglés) que contiene una muestra representativa de las escuelas de Estados Unidos, compuesta por 24 599 estudiantes de octavo

2 Más adelante revisamos algunos estudios nacionales que exploran los patrones de relación entre las familias y las escuelas, y que parecen apuntar en esta dirección.

grado, para investigar las variaciones en el involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos. Uno de los principales hallazgos del estudio es que la composición social de la escuela —medida a partir del indicador de nivel socioeconómico (NSE) promedio— está asociada con diferencias igualmente notorias en la participación de las familias, lo que tiene, a su vez, efectos importantes en el aprendizaje.

La otra cara de la moneda es un estudio de Pong (1998) también basado en la muestra NELS, que analizó el efecto de la estructura familiar —en especial de las familias monoparentales— sobre los resultados de aprendizaje, comparando familias provenientes de distintos NSE. Uno de los hallazgos de este estudio es que los colegios con altas concentraciones de familias monoparentales tienen «relaciones económicas e interpersonales tan bajas que no logran atraer a buenos profesores», lo cual «sugiere que hay un efecto de chorreo [de la composición escolar] hacia el reclutamiento de docentes y otro personal de las escuelas» (Thrupp, Lauder y Robinson 2002: 493).

En un estudio internacional que incluyó información para Bélgica, Estados Unidos, Francia, Ontario y Nueva Zelanda, Zimmer y Toma (2000) fueron los primeros en examinar los efectos de la composición escolar de forma comparada. El estudio incluyó medidas de NSE y de rendimiento previo de los alumnos. Los autores encontraron que a más alto el resultado promedio de los compañeros de clase, más alto el nivel de rendimiento de los alumnos en general; y que cuando las clases mezclan a alumnos de alto y bajo rendimiento, los alumnos de menor rendimiento obtienen la mayor ventaja. Al igual que Summers y Wolfe (1977), los autores encontraron que los estudiantes con menor rendimiento obtienen mejores resultados cuanto más alto es el rendimiento de sus compañeros.

Estos estudios plantean una serie de preguntas acerca de cómo potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de estrategias de agrupación al interior del aula. Es decir, se pueden obtener ganancias de aprendizaje al optimizar la mezcla de estudiantes en relación con el nivel educativo de los padres y el rendimiento previo de los alumnos.

Más allá de los efectos específicos encontrados por los estudios realizados en Estados Unidos, la conclusión más importante a la que estos estudios

llegan es que sí existe un efecto significativo de la composición escolar, que se produce al margen del rendimiento previo de los alumnos, así como de sus características socioeconómicas individuales. Willms (2004: 42) plantea una versión clara y sucinta de esta idea:

Las escuelas con una composición socioeconómica o de habilidad más alta tienen ventajas asociadas a su contexto: en promedio, tienden a tener mayor apoyo de parte de los padres de familia, menos problemas de disciplina, y un clima que conduce al aprendizaje. También tienden a atraer y retener maestros talentosos y motivados. Hay además efectos de pares que tienen lugar cuando alumnos inteligentes y motivados trabajan juntos.

Hoy en día, muchos investigadores buscan tender puentes entre ambos enfoques —el de eficacia y el que resalta los efectos de la composición escolar— y buscan explicar el rendimiento a partir de una mirada tanto a las variables vinculadas con elementos contextuales como a las variables intraescolares. Thrupp y Lupton (2006) mencionan diversos estudios realizados desde la perspectiva de la eficacia escolar en los que esto es así, y señalan que incluso la Oficina de Estándares en Educación del Reino Unido está dejando de lado la perspectiva genérica de políticas de eficacia y mejoramiento escolar en favor de políticas algo más contextualizadas, que toman en cuenta los hallazgos de la investigación sobre los efectos de la composición escolar. Entre estos hallazgos se encuentran evidencias acerca de «la influencia de factores no-educativos provenientes del contexto de la escuela (como son el barrio, la familia, el grupo de pares, por ejemplo) sobre los procesos escolares y sobre los resultados educativos» (117).

Así, no se trata de reducir la escuela a su contexto. Lo que la investigación sobre composición escolar plantea es que no existe una relación directa entre contexto y rendimiento, sino que el contexto y la composición —tanto de la escuela como del aula— influyen en la organización y en los procesos pedagógicos que se producen en cada uno de estos ámbitos. El reto es desarrollar modelos y metodologías que permitan comprender cada vez

mejor la forma en que los factores contextuales interactúan con los factores intraescolares —organización, pedagogía, clima escolar, etcétera— para producir determinados patrones de rendimiento.

Un estudio que busca determinar de qué modo se produce la relación entre la composición escolar y el rendimiento es el de Opdenakker y Van Damme (2001 y 2000). La estrategia de las autoras es analizar primero el efecto del NSE promedio de la escuela —léase la composición social— en los procesos escolares, y luego el efecto combinado de ambos sobre el rendimiento. Un punto interesante es que las variables utilizadas para analizar los procesos escolares se derivan de una revisión de la literatura sobre eficacia escolar. En su análisis, las autoras incluyen variables como las siguientes:

- La cooperación, el consenso y la cohesión entre el personal docente. La cooperación entre el personal docente con respecto a métodos de enseñanza y resolución de problemas del alumnado.
- El énfasis en la disciplina y en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Incluye la idea de la orientación hacia el éxito, las expectativas respecto al aprendizaje, pero también el predominio de las nociones de enseñanza más tradicionales o más holísticas.
- La atención prestada a las diferencias entre los alumnos y en su desarrollo.
- El ambiente de enseñanza ordenado. Este es un indicador de clima escolar que incluye variables como la atmósfera ordenada, el clima de aula y el tiempo efectivo de aprendizaje.

En los cuestionarios a docentes aplicados como parte del estudio, las autoras incluyeron dos conjuntos adicionales de variables que permitieron construir un indicador del énfasis puesto por las escuelas en la educación cultural y en la creatividad, así como en la educación moral y social, y en el desarrollo personal. Según las autoras, la inclusión de estos indicadores referidos al posible énfasis en aspectos no-cognitivos de la educación se hizo a partir de la hipótesis de que «los colegios con un alto énfasis en estos

aspectos podrían tener un impacto positivo en el bienestar de sus estudiantes y, en consecuencia, un impacto positivo en su rendimiento» (Opdenakker y Van Damme 2001: 413).

Este estudio presenta un particular interés porque logra articular metodológicamente muchas de las ideas expuestas con anterioridad, y establece puentes claros y concretos entre las investigaciones sobre eficacia escolar y sobre composición escolar.

Si la composición de la escuela tiene su propia influencia sobre el rendimiento de los estudiantes [a partir del efecto de pares] y tiene también una relación con las características de los procesos escolares [los factores asociados de la literatura sobre eficacia escolar], las variables de composición no pueden ser ignoradas desde la perspectiva de eficacia escolar [y, de modo más general, por las explicaciones del rendimiento educativo], ni tampoco se pueden ignorar las relaciones entre composición y variables de proceso. De otro modo, la realidad compleja de la eficacia escolar se verá distorsionada, llevando a conclusiones incorrectas (Opdenakker y Van Damme 2001: 422).

Ahora, estas ideas, como señalamos antes, toman distancia también de las miradas derrotistas según las cuales es poco lo que los docentes y las escuelas pueden hacer para ayudar a alumnos de contextos vulnerables. En términos de sus implicancias para las políticas de mejoramiento escolar y capacitación docente, el estudio de Opdenakker y Van Damme plantea que, si bien «la composición escolar puede ser un factor disruptivo para la implementación de programas de mejoramiento escolar o docente», lo que esto implica es que «algunas escuelas o docentes necesitan más apoyo, probablemente más especializado, que otras [justamente] por las características de la composición de sus aulas o escuelas» (Opdenakker y Van Damme 2001: 422).

Algo que conviene resaltar aquí es que este tipo de conclusiones no implican que la escuela no puede «compensar por la sociedad», al menos en

cierta medida; es decir, no implican que las escuelas y los maestros no puedan hacer nada para promover que los alumnos de contextos vulnerables aprendan y logren buenos niveles de rendimiento. Lo que la conclusión sí implica es que para que las escuelas y los maestros puedan enfrentar los retos surgidos del trabajo con alumnos de contextos vulnerables es necesario desplegar estrategias adecuadas, que pueden ir desde el financiamiento y apoyo diferenciado para escuelas de diferentes contextos hasta la implementación de estrategias o programas específicamente orientados a compensar —al menos en cierta medida— las carencias de ciertos grupos. Aquí, sin embargo, es importante no caer en responsabilizar excesivamente a la escuela, pues es evidente que muchas de esas estrategias requerirán una acción intersectorial coordinada, así como el apoyo de otras instancias relevantes como la sociedad civil y la cooperación internacional.

En este sentido, la investigación sobre composición escolar también busca contribuir a que se formulen políticas. Sin embargo, a diferencia de las contribuciones realizadas desde la mirada de la eficacia escolar, no plantea recetas genéricas de buenas prácticas replicables a cualquier escuela, sino que resalta más bien la necesidad de desarrollar evaluaciones, políticas y prácticas educativas más contextualizadas.

Al tomar en cuenta los factores contextuales, las evaluaciones de rendimiento podrán ser más justas en sus apreciaciones acerca de lo que las escuelas están haciendo o no, y podrán proveer mayores y mejores pistas con respecto al porqué algunas escuelas tienen éxito y otras no, con lo cual facilitarán la formulación de políticas realmente capaces de atender las necesidades de distintos contextos.

En una reflexión acerca de qué significa hablar de políticas y prácticas educativas más contextualizadas, Thrupp y Lupton (2006) se preguntan si esto quiere decir acaso que no puede haber modelos de buenas prácticas que se puedan seguir, y su respuesta es que esto no es necesariamente así:

Lo más plausible es que encontremos buenas prácticas para ciertos colegios, agrupados en clústers con características similares, lo cual

plantea un término medio entre las versiones completamente genéricas de «buenas prácticas» y una versión completamente individualizada de lo que ocurre en las escuelas. Sin embargo, dado que la investigación y la política de eficacia y mejoramiento escolar han sido tan genéricas en su mirada, estos ejemplos contextualizados no se han hecho evidentes (317).

El último punto que vale la pena mencionar aquí y que, como veremos, resulta particularmente relevante para entender los efectos de la composición escolar y el contexto en un sistema educativo como el peruano, surge de un estudio de Benito y otros (2014) que estima los efectos de la segregación escolar sobre el rendimiento estudiantil en 16 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los autores concluyen que a mayor grado de segregación de los sistemas educativos, las escuelas tenderán a ser más diferentes entre sí, pero más homogéneas en su interior; es decir, las escuelas tenderán a polarizarse o agruparse en escuelas que atienden a determinados tipos de poblaciones. En los contextos más segregados, los autores encuentran que la composición escolar tiene efectos particularmente negativos para los estudiantes de grupos vulnerables, que quedan agrupados en ciertas escuelas con pares cuyas características —sociales, étnicas, raciales, etcétera— son similares.

Kahlenberg (2013: 5) hace eco de estas ideas cuando sostiene que los alumnos de nivel socioeconómico (NSE) bajo son más sensibles a los efectos de la composición escolar:

La investigación sugiere que los estudiantes de NSE bajo se pueden beneficiar de entornos escolares económicamente mixtos, y que los estudiantes de NSE medio y alto no se ven afectados negativamente. Esto ocurre por dos razones. La primera es que la mayoría numérica marca el tono de la escuela: los efectos negativos de la pobreza concentrada ocurren solo cuando hay una clara mayoría de estudiantes pobres. En segundo lugar, los estudiantes de NSE medio y alto son

menos susceptibles a las influencias de la escuela [...] Esta «sensibilidad diferenciada» [...] se explica porque las aspiraciones y el rendimiento están bastante mejor establecidos para aquellos niños de contextos familiares sólidos; mientras que aquellos de contextos familiares más débiles, que pasan menos tiempo bajo supervisión adulta, son más susceptibles a la influencia de los pares.

Pero también, como vimos, porque el NSE promedio de la escuela y la concentración de determinadas características contextuales afectan la organización y los procesos educativos al interior de los centros educativos.

3. ¿Qué sabemos acerca de la influencia de la composición escolar y el contexto en los procesos educativos peruanos?

En el Perú, las explicaciones sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes han estado más claramente alineadas con la perspectiva de la eficacia escolar. Sin embargo, existen diversos estudios nacionales —incluso entre los que se concentran en el análisis de factores asociados— que apuntan a la necesidad de tomar en cuenta elementos del contexto para entender el rendimiento y los procesos educativos.

En uno de los primeros ejercicios de análisis de los factores asociados al rendimiento educativo, Benavides y otros (2004) subrayan la importancia de las variables de contexto y composición escolar, y ponen especial énfasis en las diferencias contextuales entre escuelas rurales y urbanas. En las primeras, las características culturales y lingüísticas, la importancia prestada a la participación de los niños en las tareas del hogar, la escasa orientación y dedicación a la educación escolar dentro del hogar, se van acumulando para dar lugar a procesos y a una experiencia educativa completamente distinta de la que se produce en las escuelas urbanas. A esto se suman las características de infraestructura —por lo general precarias— y de modalidad —multigrado— de muchas escuelas rurales.

Varios otros trabajos exploran diversos aspectos de cómo los factores contextuales impactan sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños de escuelas rurales. Por ejemplo, Benavides, Olivera y Mena (2006), en un estudio fuertemente influenciado por el trabajo de Lareau (1987), analizan la forma en que el capital cultural y las prácticas educativas de familias rurales influyen sobre el aprendizaje escolar. Los autores enfatizan la distancia entre la cultura escolar y la cultura de las familias rurales, que determina que la expectativa de que estas últimas se involucren más en la educación formal de sus hijos sea una meta muy difícil de lograr. Lo interesante es que esto ocurre en un contexto en el que, en términos generales, los padres de familia tienen altas expectativas con respecto a la trayectoria educativa de sus hijos; sin embargo, estos deseos no se traducen en prácticas que contribuyan a estas trayectorias.

Dos estudios que apuntan quizá en la línea de lo planteado con respecto a la influencia del contexto en los procesos educativos son los de Balarin y Benavides (2007), y Balarin y otros (2010). A partir de un análisis de las prácticas docentes en escuelas secundarias rurales, los autores encontraron que los docentes, de manera regular, «diagnostican» las dificultades de sus alumnos para aprender determinados contenidos, y reajustan —hacia abajo— sus expectativas respecto a lo que ellos pueden aprender, con lo cual también reducen la amplitud de la cobertura curricular. Entonces, los niños de estas escuelas no solo enfrentan mayores dificultades para acceder a la cultura escolar, sino que cuentan con menos oportunidades de aprendizaje en la escuela.

Esto coincide con lo planteado por Cueto y otros (2006 y 2013), quienes a partir de un análisis de cuadernos de trabajo de niños de primaria encontraron que los estudiantes de contextos socioeconómicos más bajos suelen resolver un número menor de ejercicios que sus pares de escuelas con NSE más alto. En el segundo estudio, los autores establecen que el índice de pobreza de las familias predice el número de ejercicios que los niños realizarán en la escuela.

Volviendo al tema de la participación de las familias en la educación escolar, ya sea en actividades de la escuela o desde su rol en la casa, un estudio

de Balarin y Cueto (2007: 36) sobre la calidad de la participación de las familias en la educación concluye que «Las familias con menores recursos parecen estar muy poco preparadas para apoyar adecuadamente a sus hijos y para involucrarse en cuestiones relacionadas con la escuela, así como para aprovechar las oportunidades que ofrecen las escuelas». Esto coincide con otras investigaciones que señalan que los padres de familia de grupos desfavorecidos experimentan mayores dificultades para la comunicación y para la cooperación con la escuela (Smit y otros 2007, Driessen, Smit y Slegers 2005, Lareau 1987), algo que, según la investigación sobre eficacia escolar, es crucial.

Miranda (2008) realiza un balance de los estudios sobre factores asociados realizados en el Perú. La autora toma como punto de partida una cita de Ravela (2006) que hace eco de varias de las ideas planteadas por la literatura internacional:

Una debilidad que caracteriza a muchos de los estudios de factores asociados es su pretensión de elaborar un «modelo» universal que explique los resultados de escuelas de muy diverso tipo, lo cual implica un fuerte grado de sobregeneralización. La realidad educativa, en cambio, es muy diversa, y lo que favorece el aprendizaje en ciertos contextos puede no hacerlo en otros (246).

Con esta idea en mente, Miranda, a partir de un análisis de los resultados de las evaluaciones nacionales de rendimiento, señala que, en el Perú, las características de los estudiantes —que a su vez reflejan muchas de las características, sobre todo socioeconómicas y culturales, de sus contextos— tienen un peso mayor en la explicación del rendimiento que los factores asociados a los procesos escolares. La autora señala además que

el hecho de que la escuela explique un porcentaje significativo de las diferencias del rendimiento no significa que dicho porcentaje sea totalmente atribuible a los procesos pedagógicos que se dan en su interior. [...] parte importante de dicho porcentaje se explica por

variables que no son parte del proceso educativo y que pueden ser consideradas, más bien, como insumos o características del contexto en el que se ubica la escuela, tales como la composición socioeconómica del alumnado (11).

Otro punto importante que, según Miranda, se deriva del análisis de las evaluaciones nacionales es que el peso de la escuela sobre el rendimiento tiende a disminuir conforme los estudiantes avanzan en el ciclo escolar. Esto coincide y apoya la hipótesis de los efectos de la composición en tanto que, como muestran Thrupp y otros (2007),

es de esperar que el contexto tenga un efecto acumulativo a lo largo de la trayectoria escolar, y es muy distinto plantear la existencia de un importante efecto de la escuela en los primeros años de la escolaridad en comparación con lo que ocurre en la secundaria, momento para el cual los estudiantes han tenido ya varios años de experiencia educativa en contextos escolares más o menos favorables (321).

Miranda atribuye el peso acumulativo del nivel socioeconómico sobre el rendimiento a que «en nuestro sistema educativo opera una suerte de mecanismo de selección en el tránsito del ciclo escolar que implica que la población atendida por las escuelas se vuelva cada vez más homogénea hacia el final de la educación básica» (2008: 10). Un punto importante en el que Miranda hace énfasis es que «incluso a nivel primario, las diferencias de rendimiento atribuidas a las características individuales de los estudiantes se incrementan cuando las poblaciones son más homogéneas» (2008: 9).

Este es un punto clave para entender la medida en que la composición escolar y los factores contextuales pueden adquirir un peso aun mayor para los estudiantes de contextos vulnerables de un país como el Perú. A las ideas planteadas por Miranda podemos sumarles, hoy en día, dos estudios clave realizados a partir del análisis de la información recogida como parte de las pruebas PISA. Uno es el estudio de Benavides, León y Etesse (2014),

que analiza los efectos de la desigualdad y la segregación educativa sobre el rendimiento a partir de un análisis de los resultados de una muestra de países que participaron en las pruebas PISA 2009. Los autores encuentran que, en comparación con otros países de la región, el Perú es el país en el que el NSE está más fuertemente asociado con el rendimiento estudiantil. Los autores atribuyen esto a que el Perú tiene también el sistema educativo más segregado y desigual de la región.

Estos hallazgos coinciden con la idea de que, a más segregación, mayor es también la influencia del NSE sobre el rendimiento educativo. A esto se suma el efecto asimétrico de la segregación, es decir, el hecho de que la segregación afecta de manera particularmente negativa a los niños de grupos vulnerables concentrados en escuelas con pares de características similares.

El otro estudio que llega a conclusiones similares es el de Rivas (2015), que a partir de un análisis de la trayectoria de siete países en las pruebas PISA, entre los años 2000 y 2015, muestra que el Perú es el país donde más aumentó la segregación educativa, a pesar de que muchos otros indicadores mejoraron.³

Si la segregación escolar determina la existencia de subsectores de la oferta educativa en los que se concentran determinadas características contextuales —bajos NSE, pero también una serie de otras características asociadas a la condición de pobreza de los alumnos y de los contextos donde viven—, esto explicaría algunos análisis recientes que muestran que los resultados educativos están claramente asociados a los contextos donde operan las escuelas.

Algunos análisis recientes, realizados a partir de las evaluaciones censales de rendimiento, muestran que, en clara oposición con el sentido común extendido con respecto a las bondades de la gestión educativa privada, las escuelas privadas ubicadas en distritos de la ciudad de Lima de nivel socioeconómico bajo obtienen resultados iguales o menores que las escuelas

3 En otro trabajo, Balarin (2014), planteó algunas hipótesis con respecto a la posible relación entre el aumento de la segregación y la presencia, cada vez más extendida, del mercado de educación privada en el país.

públicas de esos mismos distritos. Ñopo (2014), por ejemplo, muestra que, en la ciudad de Lima, a mayor grado de pobreza del distrito donde se encuentran las escuelas, menor es el rendimiento de los estudiantes, y viceversa. Más recientemente, el autor ha empezado a extrapolar estos hallazgos a nivel nacional, con resultados que confirman la tendencia a la asociación positiva entre pobreza y bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas.

La explicación de este vínculo entre pobreza y rendimiento podría encontrarse, justamente, en los efectos de la composición escolar y en la forma en que esta afecta no solo la experiencia individual de los estudiantes por la influencia del grupo de pares con el que asisten a la escuela, sino también por el efecto de la composición sobre la organización escolar y las prácticas pedagógicas.

4. ¿Pueden las políticas y las escuelas responder a la diversidad contextual? Reflexiones finales y algunos puntos de partida para considerar la composición escolar y los contextos desde las políticas y las prácticas educativas

La idea de que el grado de ruralidad y las características de la composición étnica de las escuelas afecta los aprendizajes y de que se requiere, por tanto, financiamiento y políticas diferenciadas, es, hoy en día, bastante aceptada. Ya desde hace algunos años esta idea se ha empezado a traducir en programas —como el Programa de Educación y Logros del Aprendizaje (PELA), el Proyecto de Educación de Áreas Rurales (PEAR), Soporte Pedagógico Intercultural, entre otros— que buscan dar respuesta a los retos de dicha diversidad. Sin embargo, lo que hemos sugerido hasta aquí es que sería conveniente empezar a considerar los efectos de la composición y el contexto haciendo diferencias también a partir del grado de pobreza de la población a la que las escuelas atienden, así como de otras características relevantes que pueden ir desde la infraestructura hasta patrones de organización familiar, la incidencia de violencia infantil o familiar, entre otros. En la actualidad,

programas como Soporte Pedagógico —que se viene implementando en las escuelas primarias polidocentes urbanas del país— no hacen diferencias, por ejemplo, entre escuelas situadas en zonas urbano-marginales y escuelas situadas en zonas urbanas más consolidadas o que atienden a estudiantes de sectores socioeconómicos medios; o entre regiones y ciudades en las cuales el acceso a servicios básicos y la incidencia de pobreza son bastante distintos.

Este planteamiento, por supuesto, y como señalaban Thrupp y Lupton (2006), no implica pasar a un esquema de política individualizada para cada escuela, lo cual sería claramente inviable. Lo que implica es la necesidad de empezar a desarrollar caracterizaciones algo más acotadas de la realidad educativa en diferentes contextos territoriales, que permitan, a su vez, definir conjuntos o clústeres de escuelas ubicadas en territorios que comparten características similares —de pobreza, infraestructura, desarrollo económico, etcétera—, y desarrollar políticas algo más contextualizadas.

En el Perú existen ya algunos ejercicios de este tipo —como la *Caracterización territorial para la gestión del sector Educación* preparada por Steinberg y Moreno (2015) —, que podrían servir como insumos para la reflexión y el desarrollo de políticas educativas más contextualizadas. Pero es necesario también avanzar en el recojo de datos algo más finos en el nivel de las escuelas, que permitan caracterizar su composición interna y comprender mejor los factores que pueden estar detrás de las diferencias de rendimiento de los estudiantes, y plantear políticas compensatorias para aquellas escuelas que concentran a alumnos con características vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Archer, Margaret S. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balarin, María (2014). *The default privatization of Peruvian education and the rise of low-fee private schools: better or worse opportunities for the poor?* ESP Working Papers, 65. OSF.
- Balarin, María y Martín Benavides (2010). Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare*, 40(3), 311-325.
- Balarin, María; Martín Benavides, Heidi Rodrich y Vanessa Ríos (2007). Prácticas docentes en colegios secundarios rurales. En Martín Benavides (Coord.). *Estudio sobre la oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales*. Lima: Ministerio de Educación.
- Balarin, María y Santiago Cueto (2007). *The quality of parental participation and student achievement in Peruvian government schools*. Working Paper, 35. Oxford: Young Lives.
- Barr, Rebecca y Robert Dreeben (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benavides, Martín; Daniel Caro, Giuliana Espinosa, Liliana Miranda, Mary Tam, Daniela Zacharías y Gloria Zambrano (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil: resultados de la evaluación nacional 2001*. Lima: Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad Educativa.
- Benavides, Martín; Inés Olivera y Magrith Mena (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-201). Lima: GRADE.

- Benavides, Martín; Juan León y Manuel Etesse (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Avances de Investigación, 15. Lima: GRADE.
- Benito, Ricard; Miquel Àngel Alegre e Isaac González-Balletbó (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134.
- Bernstein, Basil (1970). Education cannot compensate for society. *New society*, 15(387), 344-351.
- Bernstein, Basil (1960). Language and social class. *The British Journal of Sociology*, 11(3), 271-276.
- Bourdieu, Pierre (1997). Cultural reproduction and social reproduction. En A. H. Halsey y Jerome Karabel (Eds.). *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18
- Bowles, Samuel; Herbert Gintis y Melissa Osborne Groves (2010). *Unequal chances: family background and economic success*. Princeton: Princeton University Press.
- Bryk, Anthony S.; Valerie Lee y Peter B. Holland (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, Anthony S.; Valerie Lee y J. Smith (1990). High school organization and its effects on teachers and students: an interpretive summary of the research. En William Clune y John Witte (Eds.). *Choice and control in American education: the theory of choice and control in education* (pp. 135-226). London: The Falmer Press.
- Coleman, James S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.

- Coleman, James S.; Ernest Q. Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. York (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez y Sandra Azañedo (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 13-78). Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo?: una mirada al caso peruano*. Documento de Investigación, 66. Lima, GRADE.
- Driessen, Geert; Frederik Smit y Peter Sleegers (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Kahlenberg, Richard D. (2013). From all walks of life: new hope for school integration. *American Educator*, 36(4), 2-14, 40.
- Lareau, Annette (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lauder, Hugh; Daphne Kounali, Tony Robinson y Harvey Goldstein (2010). Pupil composition and accountability: an analysis in English primary schools. *International Journal of Educational Research*, 49(2), 49-68.
- Lavado, Pablo; Santiago Cueto, Gustavo Yamada Fukusaki y Micaela Wensjoe (2015). *El efecto de Fe y Alegría sobre el desempeño escolar en segundo de primaria: explotando el sorteo en el ingreso como experimento natural*. Documento de discusión 1407. Lima: Universidad del Pacífico y GRADE.

- Lupton, Ruth (2004). *Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality*. CASE Paper, 76. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.
- Miranda, Liliana (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En Martín Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Lima: GRADE.
- Murillo, Javier (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: OREAL/UNESCO y LLECE.
- Ñopo, Hugo (2014). *Próxima estación: menos desigualdad*. Recuperado de <http://blogs.iadb.org/educacion/es/2014/01/26/proxima-estacion-menos-desigualdad/>
- Opdenakker, Marie-Christine y Jan Van Damme (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Opdenakker, Marie-Christine y Jan Van Damme (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196.
- Pawson, Ray y Nicholas Tilley (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pong, Suet-ling (1998). The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement. *Sociology of Education*, 71(1), 23-42.
- Ravela, Pedro (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.
- Rivas, Axel (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Smit, Friederik; Geert Driessen, Roderick Sluiter y Peter Slegers (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal About Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Steinberg, Cora y Martín Moreno (2015). *Caracterización territorial para la gestión del sector educativo peruano*. Lima: Proyecto FORGE-GRADE.
- Sui-Chu, Esther Ho y J. Douglas Willms (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Summers, Anita A. y Barbara L. Wolfe. (1977). Do schools make a difference? *The American Economic Review*, 67(4), 639-652.
- Thrupp, Martin; Hugh Lauder y Tony Robinson (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.
- Thrupp, Martin y Ruth Lupton (2006). Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Thrupp, Martin; Ruth Lupton y Ceri Brown (2007). Pursuing the contextualisation agenda: recent progress and future prospects. En Tony Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 111-126). Springer.
- Willms, J. Douglas (2004). *Monitoring school performance: a guide for educators*. London: The Falmer Press.
- Zimmer, Ron W. y Eugenia F. Toma (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75-92.